

Akademische Freiheit und das Prinzip „Schule“¹

Öffentliche Begegnungsorte als Voraussetzung für Autonomie

Jan Masschelein
Leven

In einem Interview, das im Vorfeld der Tagung „Akademische Freiheit in Forschung und Lehre“ aufgenommen worden war, sagte der Rechtsprofessor Markus Müller, dass es keine Hochschule ohne Wissenschaft im Sinne von unabhängiger, autonomer und selbstkritischer Wahrheitssuche gebe (Müller 2015).

Wenn man sich der Frage der akademischen Freiheit von einem pädagogischen Standpunkt aus nähert, dann dürfte es jedoch auch lohnenswert sein, den Umkehrschluss dieser Aussage zu betrachten. Diesem zufolge gibt es keine unabhängige Wissenschaft, keine Autonomie ohne die Hochschule, sofern diese in erster Linie als öffentlicher pädagogischer, d.h. als „schulischer“ Raum aufgefasst wird. Dies impliziert des Weiteren, dass „*akademische* Forschung“ wesentlich und konstitutiv nicht an eine Institution gebunden ist, sondern an Praktiken des kollektiven und öffentlichen Studierens, d.h. an Bildungspraktiken als Praktiken, die „Schule“ in gewisser Weise im Sinne der griechischen *scholé* („freie Zeit“ oder „Muße“) formen.

Die deutsche Sprache bringt dies treffend auf den Punkt: Die Universität ist eine *Hochschule*. Damit ist nicht gesagt, dass wissenschaftliche Forschung und kritisches Denken für die Hochschule nicht von Bedeutung seien – ganz im Gegenteil –, aber die Hochschule ist kein wissenschaftliches Forschungsinstitut, denn Forschungsinstitutionen können ohne Weiteres auch außerhalb des Hochschulkontexts existieren und tun dies auch.

Die im Folgenden dargelegten Überlegungen sind lediglich als Denkansatz zu verstehen und erheben nicht den Anspruch, der Komplexität und den verschiedenen mit der Thematik verbundenen Aspekten gerecht zu werden. Vielmehr sind sie als Einladung gedacht, die Frage der akademischen Freiheit auf andere Weise anzugehen. „Akademische Freiheit“

¹ Dieser Artikel beruht teilweise auf Überlegungen, die bereits bei anderen Gelegenheiten präsentiert wurden und in enger Zusammenarbeit mit Maarten Simons entstanden. Aus dem Englischen übersetzt und lektoriert von Jonna Truniger.

soll dabei nicht primär (oder gar ausschließlich) als die Freiheit Einzelner bezüglich dessen, was sie erforschen, lehren oder lernen wollen, aufgefasst werden, sondern als das, was im Betrieb der Hochschule als eines bestimmten Orts der öffentlich-kollektiven Beschäftigung mit wissenschaftlichen Fragen entsteht.

Akademische Freiheit wird dabei in dem Maße garantiert und verwirklicht, in dem Forschung in Verbindung mit und unter der Öffentlichkeit einer bestimmten „Gesamtheit von Studierenden“ (*universitas studii*) durchgeführt wird, d.h. im Kontext von pädagogischen oder schulischen Formen, die nicht nur Orte der Bildung, sondern auch Orte der intensiven Auseinandersetzung, des Nachdenkens, der Achtsamkeit und der Umsicht sind. Denn wie Wilhelm von Humboldt (1810/1903: 382–383) ehemals bereits festhielt, ist dies nicht zuletzt auch dem wissenschaftlichen Fortschritt zuträglich, mehr noch als die Verortung der Forschung in einer wissenschaftlichen Akademie. Zudem wird es auf diese Weise möglich, die öffentliche Rolle von Hochschulforschung jenseits der Gegenüberstellung von Grundlagenforschung und angewandter Forschung zu betrachten und in Hochschulbildung mehr als nur die Ausbildung junger Menschen zu sehen.

Vor diesem Hintergrund soll nachstehend die These vertreten werden, dass die akademische Freiheit als solche nicht deshalb in großer Gefahr ist, weil Hochschulen zunehmend von anderen Geldgebern als dem Staat finanziert werden, sondern vielmehr, weil heute sämtliche Arten der finanziellen Förderung, einschließlich jener durch öffentliche Einrichtungen, zunehmend an Bedingungen geknüpft werden, welche die Entwicklung einer ganz bestimmten gewinnorientierten, auf Effizienz getrimmten Mentalität, gewissermaßen ein „kalkulierendes Ethos“, erforderlich machen.

Eine vielleicht noch größere Gefahr besteht indes darin, dass pädagogische Formen neu als „Lernumgebungen“ aufgefasst werden, die eine ganz ähnliche Geisteshaltung verlangen. Im Gegensatz dazu wird argumentiert, dass die Forderung nach akademischer Freiheit darin bestehen sollte, die Universität als pädagogische Form zurückzufordern, also als *Hochschule*.

1. Schule und zwei Arten des Vernunftgebrauchs

Um die einleitend skizzierten Überlegungen genauer ausführen zu können, ist zunächst eine kurze Klärung des Begriffs „Schule“ vonnöten. Danach soll zur theoretischen Grundlegung auf einige nach wie vor sehr nützliche Unterscheidungen Kants eingegangen werden.

Der Schulbegriff wird nachfolgend nicht verwendet, um auf eine Institution – so, wie wir sie seit der Entstehung der Nationalstaaten kennen – Bezug zu nehmen, sondern er bezieht sich auf eine bestimmte Versammlung oder Zusammenkunft von Menschen und Dingen, in der eine bestimmte Art des Zeitverbringens manifest wird, nämlich diejenige der freien Zeit oder Muße im Sinne der griechischen *scholé*. Diese Zeit der *scholé* ist abgegrenzt von der produktiven Zeit des *oikos* (der Wirtschaft) und der gesellschaftlich-politischen Zeit der *pólis*.

Dennoch ist diese Mußezeit nicht einfach als Synonym für „Freizeit“ aufzufassen, sondern als Zeit für Studium, Übung und Denken – Zeit, die befreit ist von jeglicher unmittelbar produktiven Beschäftigung und Zweckbindung, Zeit, die nicht von (direkten) ökonomischen, politischen und ideologischen Interessen in Beschlag genommen wird. Es ist eine Zeit des Aufschiebs, welche die übliche Ordnung der Dinge *vorübergehend* außer Kraft setzt und alle Beteiligten zu Studierenden macht, ungeachtet der Familie oder der Nation, der sie angehören. Es ist eine Zeit der Profanierung, in der die Dinge (Sprache, Zahlen, Praktiken etc.) aus ihren gewohnten Zusammenhängen oder Verwendungszwecken herausgehoben werden und quasi offen auf den Tisch gelegt werden (vgl. Masschelein/Simons 2013, 2015).

In seiner Abhandlung „Was ist Aufklärung?“ brachte Kant (1784) Aufklärung mit einer bestimmten Art von Freiheit in Verbindung, nämlich mit der Freiheit, „von seiner Vernunft in allen Stücken [sic] öffentlichen Gebrauch zu machen“ (Kant 1784: 484). Dies verweist deutlich darauf, dass diese Freiheit nicht auf eine individuelle Fähigkeit oder Eigenschaft reduziert werden kann, sondern dass sie fundamental von der Existenz einer Öffentlichkeit abhängt.

Kant unterschied diesbezüglich nicht nur zwischen dem privaten und dem öffentlichen Gebrauch der Vernunft, sondern auch zwischen dem öffentlichen Gebrauch und dem Gebrauch für öffentliche Zwecke. Im ersten Fall ist der Öffentlichkeitscharakter allerdings weder an eine Institution, d.h. an deren Ort und/oder deren erklärten Zweck (z.B. den Dienst an einer bestimmten Gemeinschaft oder Nation), noch an einen bestimmten Bereich oder ein bestimmtes Umfeld mit klarer Begrenzung und geregelten Abläufen gebunden. Kant zog an dieser Stelle den Vergleich mit einer Maschine (Kant 1784: 485). Nicht nur der Staat, sondern auch eine wissenschaftliche Disziplin oder eine kulturelle Gemeinschaft kann eine solche Maschinerie im Sinne Kants darstellen. Im Gegensatz dazu verweist der Öffentlichkeitscharakter auf einen bestimmten Gebrauch der Fähigkeit, selbst zu denken, eine Fähigkeit, über die, wie Kant zu Beginn sei-

nes Aufsatzes festhält, alle verfügen, und die nur durch Faulheit und Feigheit eingeschränkt werde (Kant 1784: 481).

Der Öffentlichkeitscharakter manifestiert sich somit im Gebrauch, den jemand dann von seiner Vernunft macht, wenn er sich nicht den Regeln einer „Maschine“ unterwirft und wenn er sich nicht an ein Publikum wendet, das von dieser Institution definiert wird. Denn soziale Maschinen oder Institutionen bleiben trotz ihrer potenziell großen Publika interne Zusammenkünfte oder, in Kants Worten, „häusliche Versammlungen“ (Kant 1784: 487), die einen privaten Gebrauch der Vernunft verlangen (z.B. Beamte, Priester, aber auch befangene Vertreterinnen und Vertreter einer etablierten wissenschaftlichen Disziplin).

Der öffentliche Gebrauch bezieht sich demgegenüber auf den Gebrauch, den der Gelehrte von seiner Vernunft macht, wenn er sich an ein Publikum im wahrsten Sinne des Wortes wendet, d.h. an eine Öffentlichkeit, die sich aus all denjenigen zusammensetzt, die über die Fähigkeit verfügen, selbst zu denken, mithin an das Publikum jenseits der Maschine oder Institution. Infolgedessen ist die Figur des Gelehrten, also desjenigen, der öffentlichen Gebrauch von seiner Vernunft macht – und dies können Kant zufolge prinzipiell alle Menschen, weshalb es sich nicht um eine soziologische Kategorie handelt –, durch eine Haltung charakterisiert, welche Unterschiede aufhebt und die anderen unter der Annahme der Gleichheit anspricht. Der Gelehrte spricht *in seinem eigenen Namen* und beweist dadurch die Bereitschaft, sich einem Risiko auszusetzen. Dies ist zugleich eine *experimentelle Haltung*, denn indem er sich den Einschränkungen der Maschine oder der Institution widersetzt, macht er die Angelegenheit, über die er spricht, zu einer öffentlichen Angelegenheit.

Kant unterschied sehr sorgfältig zwischen dieser Haltung und der *Haltung des Gehorsams* dessen, der als Teil einer Maschine agiert, d.h. dessen, der die Vorschriften befolgt und sich selbst der Gerichtsbarkeit einer „häuslichen Versammlung“, in deren Namen die Maschine betrieben wird, unterwirft. Diese Unterscheidung gilt sogar dann, wenn es sich wie im Falle des Beamten um eine Maschine mit öffentlichen Zwecken oder gar um die Maschinerie der „normalen Wissenschaft“ (Kuhn 1976) handelt.

2. Die mittelalterliche *universitas studii* als Ursprung akademischer Freiheit

Ivan Illich schrieb einst in einem kurzen Text über die Universität, dass

„[t]he tie between university and science was a temporary alliance, a characteristic of just one short epoch in the long history of a venerable institution.“ Entsprechend vertrete er die Ansicht, dass „the university does not need to justify its existence by insisting on the scientific character of its methods. ... [It] does not derive status from its spawn, namely, science, but western science achieves some claim of dignity because it bloomed in the institutional shadow of the academic cloister“ (Illich 1991: 2–3).

Illichs These, die Müllers (2015) Aussage ebenfalls umdreht, ist ebenso interessant wie provokativ und soll im Folgenden mit einer pädagogischen Auffassung der Entstehung der Universität im Mittelalter in Beziehung gesetzt werden.

Die Universität war damals weder lediglich eine weiterentwickelte Version der Domschulen noch eine aktualisierte Version der Akademie der Antike. Die Bezeichnung „Universität“ bezieht sich in diesem Zusammenhang vielmehr auf die Gesamtheit oder Gemeinschaft von Lehrenden und Studierenden (*universitas magistrorum et scholarium* oder *universitas studii*), also auf eine konkrete Form der Versammlung von Leuten, die an einer spezifischen kollektiven Studienform beteiligt waren, sich mit der Wahrheitssuche beschäftigten und sich mit der öffentlichen Verbreitung ihrer Erkenntnisse befassten.

Die Anfänge der Universität liegen somit außerhalb der Domschulen und Klöster. Sie wurde von Leuten ins Leben gerufen, welche die Schreibstuben und die Abgeschiedenheit der Klosterzellen verließen, um in geeigneten Räumlichkeiten, durchaus auch in Privathäusern, oder auf öffentlichen Plätzen zusammenzukommen. Wissen, das zuvor als sakral und abzuschirmend betrachtet worden war, wurde öffentlich gemacht und dadurch zum gemeinsamen Studiengegenstand. In einem Akt der De-Identifikation löste sich diese autonome *universitas studii* sowohl von religiösen und staatlichen Autoritäten als auch von beruflichen Gilden, weshalb ihre Etablierung zweifellos als revolutionär bezeichnet werden kann. Ihre Studienpraktiken brachen vorhandene Wissenszirkel und damit zusammenhängende Machthierarchien auf, kollektives Denken schuf Offenheit (oder: Zukunft).

Wie Emile Durkheim ausführte, brachten diese Gemeinschaften eine allgemeine und starke *Bewegung der intellektuellen Unruhe und einen Wissensdurst* zum Ausdruck (vgl. Durkheim 1904–1905/1983: 63), wobei es der lateinische Begriff „studium“ war, der am häufigsten verwendet wurde, um das „schulische bzw. pädagogische Leben“, das sich *inner-*

halb dieser Gemeinschaften entwickelte, zu bezeichnen (vgl. Durkheim 1904–1905/1983: 75). Dabei ging es weder lediglich um Initiations- oder Sozialisationspraktiken, die dazu dienten, Teil einer bestimmten sozialen, kulturellen, beruflichen oder religiösen Gruppe zu werden, noch um individuelle Lernaktivitäten.

Vielmehr waren die Universitäten eine neue Form der *scholé*, des öffentlich-kollektiven „*Studiums*“. Was sie zu schützen (und später zu lizenzieren) versuchten, waren das Recht auf ein öffentlich zugängliches Studium und die Freiheit, in ganz Europa lehren zu können (*licentia ubique docendi*), d.h. das Recht, das Studierte außerhalb des Herrschaftsreichs des Klerus, der Regenten oder der Gilden öffentlich zu machen und es zu teilen. Aus diesem Grund war die *universitas studii* von Anfang an etwas, was von der Kirche, den Herrschern bzw. dem Staat oder deren mächtiger Allianz in die Schranken gewiesen oder gar aufgehoben werden musste. Gleichwohl blieben die Universität wie auch die Studierenden selbst stets eine potenzielle Gefahr und Zeichen einer Revolte.

Zusammenfassend lässt sich somit ganz generell festhalten, dass die Universität bzw. Hochschule in erster Linie als eine Form der Versammlung gesehen werden kann, die eine *Bewegung des öffentlichen Denkens* zum Ausdruck bringt, da sie durch einzigartige *pädagogische Formen* die *Macht* besitzt, Dinge öffentlich zu machen und ein Publikum auf solche Weise zusammenzubringen, dass daraus ein denkendes Publikum wird. Dementsprechend bezieht sich die öffentliche Rolle der Universität weder auf ihre Funktionen noch auf Finanzierung, Zugänglichkeit oder Regulationen, sondern konstituiert sich durch die Merkmale des Zusammenkommens und der spezifischen pädagogischen Formen, die letzten Endes akademische Freiheit, in dem Sinne, für den in diesem Artikel argumentiert wird, ermöglichen.

In diesem Zusammenhang ist es aufschlussreich, auf die Ikonografie des Thomas von Aquin, Professor in Paris und Schutzheiliger der Studierenden, hinzuweisen, die zahllose Bilder umfasst, auf denen er in öffentlichen Situationen dargestellt wird, so auch während einer *disputatio*, einer der spezifischen pädagogischen Formen der frühen Universitäten. Es ist insbesondere seine Beziehung zum in den Bildern sehr häufig präsenten Buch, die im Folgenden von Interesse ist. Denn Thomas ist nie völlig in ein Buch vertieft, wie dies in vielen bekannten Gemälden des Kirchenvaters Hieronymus in seinem Studierzimmer der Fall ist, sondern er wird, ganz im Gegenteil, sehr oft abgebildet, wie er einem Publikum ein offenes Buch entgegenhält oder seinen Zuhörern daraus vorliest.

Bei der Handlung des Präsentierens und Vorlesens in der Öffentlichkeit, also außerhalb der Domschulen und jenseits der Abgeschlossenheit

der Klosterzelle, ging es offensichtlich nicht lediglich um das Predigen, das Unterrichten oder das Verbreiten der „Wahrheit“, sondern vielmehr um den „Reiz der freien Untersuchung“ („l’attrait du libre examen“, Durkheim 1904–1905/1983: 62), die eine Methodologie beinhaltet, die auf Zweifel und Möglichkeitsdenken, auf der Erkenntnis einer kontingenten Wirklichkeit und – dies ist entscheidend – auf einer öffentlichen Darlegung beruht, mit der immer ein gewisses Risiko einhergeht. Daran wird ersichtlich, dass die „freie Untersuchung“ hier direkt an eine Öffentlichkeit gebunden ist und daher vielleicht mit Bruno Latour (2004) von einem „kollektiven Experiment“ gesprochen werden kann.

Isabelle Stengers (2003: 10 ff.) Kommentar zu Popper zufolge bestehen die Stärke und die Eigentümlichkeit der experimentellen Wissenschaften – angefangen bei der Einsicht, dass jedes Experiment in Wirklichkeit ein Artefakt darstellt, das von einem „Urheber“ oder „Autor“ produziert wurde – darin, dass

„it obliges the colleagues of the ‚author‘ to recognize that they cannot use the argument of the authorship against him or her: they cannot indicate the lack which would allow them to prove that the one who is talking about some phenomenon is actually speaking him/herself standing in for the phenomenon, taking its place. Hence, the artifact is to be seen as a risky but successful *meeting with* the (natural) phenomenon“ (Stengers 2000: 89; vgl. auch Ahrens 2014).

Diejenigen, die dies anerkennen, bleiben *unabhängig* in dem Sinne, dass sie keine fügsamen Mitläuferinnen und Mitläufer sind, die sich einfach der einhelligen Zustimmung zu einem Gedanken anschließen. Was sie zugeben, ist lediglich, dass ein Experiment insofern erfolgreich gewesen sei, als es das Phänomen zum Zeugen der Art und Weise, wie es beschrieben werden müsse, gemacht habe (vgl. Stengers 2003: 20). Interessanterweise zeigt Stengers (2003: 20–21) auf, wie auch die scholastische Praxis, für die Thomas von Aquin wohl das Musterbeispiel darstellt, in diesem Sinne als experimentell aufgefasst werden kann und sich deshalb – zumindest hinsichtlich eines zentralen Elements – nicht dermaßen radikal von den experimentellen Wissenschaften unterscheidet, wie man dies vielleicht erwarten würde.

Die Scholastik fasste die beiden Begriffe „Autor“ und „Autorität“ als zusammengehörig auf: Autoren sind diejenigen, deren Texten Autorität zukommt; sie können zwar kommentiert werden, aber es kann ihnen nicht widersprochen werden. Wie Stengers (ebd.) deutlich aufzeigt, impliziert dies keine sklavische Lektürepraxis – ganz im Gegenteil.

In Thomas’ *Summa Theologia* werden die beigezogenen Autoren dazu aufgefordert, eine bestimmte Frage in Form von Zitaten zu bezeugen, die ihrem Kontext entnommen worden waren und durch diese Dekontex-

tualisierung in gewisser Weise profaniert wurden. Man hatte zu versuchen, die verschiedenen Autoren in Übereinstimmung zu bringen, wobei man sich meist an die wörtlichen Zitate hielt, ohne die Absichten des Autors zu diskutieren. In anderen Worten bedeutet dies: Der Autor hatte Autorität, aber Thomas machte sich selbst zu einer Art Richter und wies der Autor-Autorität den Status eines Zeugen zu, der vor Gericht geladen, im wörtlichen Sinne „herbeizitiert“, wird. Thomas hatte zwar vorauszusetzen, dass der Zeuge die Wahrheit gesprochen hatte, und er musste dessen Aussage in Betracht ziehen, aber es war dennoch er selbst, der aktiv entscheiden konnte, wie die betreffende Aussage berücksichtigt wurde.

Somit kann in beiden Fällen, in den experimentellen Wissenschaften wie auch in der *disputatio*, die Entwicklung einer Methode nachgezeichnet werden, die es ermöglicht, *die Welt als einen vor Gericht geladenen Zeugen zu sehen, mit dem man zusammentrifft* und der als öffentliche Partei denjenigen, der in seinem eigenen Namen spricht, stützt.

Zudem ist es wichtig, festzuhalten, dass sich Thomas' Abhandlung nicht nur an ein aus Fachkollegen bestehendes, sondern im Prinzip an ein alle umfassendes Publikum richtete, das reagieren und sogar in gewisser Weise Einwände erheben konnte. Dieser Umstand zeigt auf, dass es hier um eine Methodologie des öffentlichen Prüfens ging, die nicht nur im Kreise einer bereits vorab festgelegten Auswahl an Zuhörern zur Anwendung gelangte (dies im Wissen darum, dass die damaligen Gegebenheiten die tatsächlichen Möglichkeiten vermutlich begrenzt haben dürften).

3. Öffentlichkeit als pädagogische Form und Grundbedingung akademischer Freiheit

Als Fazit der vorangegangenen Ausführungen lässt sich an dieser Stelle verallgemeinernd festhalten, dass ein Hochschulstudium nicht mit Forschung, die in der Abgeschlossenheit des Einzelbüros oder hinter verschlossener Labortür durchgeführt wird, einherzugehen hat; vielmehr geht es um experimentelle Untersuchungen und das Denken in der Öffentlichkeit. Vorlesungen, Seminare und Laborübungen sind daher nicht als Unterbrechung der (unabhängigen) Forschungstätigkeit zu betrachten, sondern als Teil ihrer Intensivierung, und zwar indem sie auf die Probe gestellt und öffentlich zugänglich gemacht wird. Das Element der Veröffentlichung ist für diejenigen, die die Öffentlichkeit ansprechen, gleichermaßen von Bedeutung wie für die Angesprochenen, wobei Letztere allerdings weder persönlich noch auf personalisierte Weise adressiert werden, sondern als Kollektiv.

Bereits zu Beginn des 19. Jahrhunderts lässt sich bei Wilhelm von Humboldt nachlesen, dass höhere Bildungsanstalten von Fragestellungen ausgehen würden, auf die bislang noch keine Antwort gefunden werden konnte, weshalb sie „Wissenschaft immer als ein noch nicht ganz aufgelöstes Problem behandeln und daher immer im Forschen bleiben“ (Humboldt 1810/1903: 377–378).

Wie einleitend bereits festgehalten wurde, waren die Universitäten Humboldt zufolge im Hinblick auf den Fortschritt und die Erweiterung der Wissenschaft von größerer Bedeutung als wissenschaftliche Akademien (ebd.: 382–383). Universitätsprofessoren könnten gerade durch ihre Lehrtätigkeit zum Fortschritt beitragen, da der freie mündliche Vortrag vor einer Hörschaft ebenso anregend auf freies und kritisches Denken wirke wie „die einsame Muße des Schriftstellerlebens oder die lose Verbindung einer akademischen Genossenschaft“ (ebd.: 382). Der Gang der Wissenschaft sei an der Universität um einiges unmittelbarer, „rascher und lebendiger“ (ebd.: 383). Zudem werde die Wissenschaft beim öffentlichen Vortrag „selbsttätig“, weshalb sich gerade auch bei solchen Gelegenheiten neue Erkenntnisse ergeben würden. Aus diesem Grund ist eine Vorlesung in keiner Weise als „Unterbrechung der Muße zum Studium“ (ebd.: 383) zu betrachten, sondern vielmehr, wie bereits angemerkt, als deren Intensivierung und Vertiefung.

Wird das zuvor Dargelegte zusammengeführt, dann kann die These vertreten werden, dass diese spezifischen pädagogischen Formen das Nachdenken ermöglichen, jedoch nicht in erster Linie, um andere aufzuklären, sondern um sich selbst aufzuklären, d.h. um die Bewegung des kritisch-autonomen Denkens weiterzuführen und andere einzuladen, sich daran zu beteiligen.

Unabhängiges Prüfen und Denken erfordert nicht nur eine darauf folgende Veröffentlichung in einer gedruckten Publikation, sondern es zeigt sich vielmehr und gerade auch in actu, und somit darin, was in Vorlesungen und Seminaren *stattfindet*, mit deren Teilnehmenden in der Folge ebenfalls etwas „geschieht“. Weder das Verfassen eines Textes noch dessen Lektüre allein können die Wirkung solcher Zusammenkünfte schlichtweg ersetzen, denn diese konstituieren eine *pädagogische Form, die einen Gegenstand zu einem öffentlichen Gegenstand (in einer gemeinsamen Welt) macht* und eine Öffentlichkeit von Professorinnen, Professoren und Studierenden herstellt, die dadurch zu *öffentlichen Figuren* werden. Dabei handelt es sich um eine *Öffentlichkeit, die nicht bereits im Vorherein existiert hat, sondern die erst in der Zusammenkunft selbst entstanden ist*.

Diese Gemeinschaft besteht aus Personen, die während dieser gemeinsamen Zeit nicht mehr oder nicht länger Mitglieder einer beruflichen, zivilen, religiösen oder wirtschaftlichen Vereinigung oder Organisation sind (z.B. von Gilden, religiöse Orden, Ämtern oder Administrationen, aber auch von wissenschaftlichen Disziplinen und akademischen Gesellschaften), d.h. Personen, die sich nicht mit Blick auf ein vorgegebenes Produktionsziel oder aufgrund einer Vorschrift versammeln, sondern sich mit einem bestimmten „Ding“ befassen. Mithin kommt in dieser Gemeinschaft eine Bewegung der De-Identifikation zum Ausdruck – *wir sind keine Anhängerinnen und Anhänger wessen oder wovon auch immer, keine Lehrlinge, keine Beamten, keine Geistlichen, keine Auszubildenden, sondern Studierende und Gelehrte.*

Wie zuvor bereits ausgeführt weist diese Konstellation eine wesentlich experimentelle Dimension auf – „experimentell“ auch insofern, als Wörter, Objekte, Praktiken, Wissen etc. von ihrer sakralen oder, im Sinne der Unterstellung unter eine Norm oder ein Gesetz, regulären Verwendung und von jedweder Art der Aneignung oder Zweckbestimmung losgelöst werden. Sie beginnen gewissermaßen zu „schweben“ und setzen provokatives Denken in Gang, *in der Öffentlichkeit und „im Beisein“ dieser Dinge, die dadurch zu gemeinsam geteilten Dingen werden.*

Diese Bewegung der De-Identifikation und Profanierung bringt das Gewohnte durcheinander, hinterfragt oder destabilisiert sämtliche Arten der Verfestigung, Fixierung oder Kristallisation (wie „das Buch“, „die Natur“, „das Objekt“, „die menschliche Vernunft“, „die Kultur“, „die Disziplin“ etc.); sie vollzieht sich und „findet statt“. Studierende wie auch Gelehrte bewegen sich dabei in einer Zeit des Aufschiebens, nämlich in der spezifischen Zeit des Studiums und des Nachdenkens oder der *scholè*, und nicht lediglich in einer Zeit der Wissensakkumulation und Wissensreproduktion.

4. Die unternehmerische Hochschule als Gefahr für akademische Freiheit

Genau wegen der beiden ausgeführten Aspekte der Autonomie und der Revolution geht mit der Geschichte der als *universitas studii* konzipierten Hochschule auch eine Geschichte der Versuche einher, sie in die Schranken zu weisen oder gar aufzuheben. Dass dies auch heute nach wie vor der Fall ist, lässt sich anhand des gegenwärtigen Diskurses über die Hochschule exemplarisch aufzeigen.

Die Orientierung an Exzellenz und Arbeitsmarktfähigkeit bildet derzeit den Rahmen für die Bestimmung der Rolle, die Hochschulen bei der

Umsetzung von Strategien zugeschrieben wird, die auf eine allgemeine Mobilisierung und Ausschöpfung von Ressourcen abzielen, um auf diese Weise zum Wachstum des Kapitals (in all seinen individuellen und kollektiven, menschlichen, sozialen, kulturellen und ökonomischen Formen) beizutragen. Wie zu hören und zu lesen ist, sei dieses Wachstum notwendig, um in der Wissensökonomie eine wettbewerbsfähige Position zu verteidigen, um bei der Rekrutierung hoch qualifizierter Mitarbeitender – dem sogenannten „War for Talents“ – mithalten zu können, aber auch, um mit beängstigenden gesellschaftlichen Herausforderungen fertigzuwerden.

Wachstum wird demnach als Weg gesehen, der es ermöglicht, den Ansprüchen der Gesellschaft, individueller Lernender bzw. des Arbeitsmarktes zu entsprechen und die Zukunft erfolgreich zu bewältigen. Diese Orientierung, die in der Aarhus-Deklaration von 2012 mit dem Titel „Towards a European research area of excellence“, in der Lissabon-Deklaration, im Dokument „Rethinking Education“ der Europäischen Kommission von 2012 wie auch in deren Verlautbarung „Opening up education: innovative teaching and learning for all through new technologies and open education resources“ von 2013 sehr klar zum Ausdruck kommt, definiert Forschung als *Produktion* von Wissen, Bildung als *Produktion* von *Lernergebnissen* und Dienstleistung als *Produktion* von Einfluss („Impact“) auf soziales und wirtschaftliches Wachstum (Innovation).

Trotz ihrer semantischen Leere² verändert „Exzellenz“ die akademische Welt somit auf allen Ebenen, und zwar sowohl in Bezug auf die Einstellungen und die Geisteshaltung der Hochschulangehörigen als auch hinsichtlich der (kollektiven) Studienpraktiken. Denn eine Exzellenzhochschule ist ein Ort, der anstelle einer experimentellen Haltung ein unternehmerisches, gewinnorientiertes und professionelles Ethos des *Gehorsams* oder der *Unterwerfung* unter ein permanent wachsendes ökonomisches Qualitätstribunal erfordert. Die verschiedenen oben genannten Deklarationen und Verlautbarungen fordern zwar auch „Autonomie“ für

² Der Begriff der Exzellenz ist semantisch insofern leer, als er sich nicht auf einen fassbaren Inhalt bezieht. Was genau erforscht und vermittelt wird, ist von geringerer Bedeutung als die Tatsache, dass „es“ exzellent erforscht und vermittelt wird. Ohne externen Bezug referiert der Begriff „Exzellenz“ lediglich auf das Faktum, dass eine Hochschule, eine Dozentin oder ein Dozent bzw. eine Forscherin oder ein Forscher auf der Grundlage eines Katalogs von Leistungsindikatoren besser bewertet und eingestuft wird als andere Angehörige der relevanten Vergleichsgruppe. Die Exzellenzobsession ist mit dem „Diktat des Komparativs und der Optimierung“ (vgl. Bröckling 2002) verbunden, d.h. mit einem fortwährenden Vergleichsprozedere im Zuge fortwährender Optimierungsbestrebungen. Die Grundannahme lautet dabei wie folgt: „Excellence emerges from competition“ (Europäische Kommission 2006: 9).

die Forschenden, bekräftigen und stärken jedoch zugleich die Orientierung an „Exzellenz“, die ihrerseits wiederum einen Bezug auf die Weltmetropolen der Wissensökonomie miteinschließt.

Diese sogenannten „Global Cities“ können als Maschinen im Sinne Kants aufgefasst werden, die von „privaten Fachkräften“ bevölkert werden. Als unternehmerische Bürgerinnen und Bürger der Wissensgesellschaft, die den Gesetzen und den Regeln des Qualitätstribunals folgen, machen diese daher, selbst wenn sie öffentliche Funktionen wahrnehmen, lediglich privaten Gebrauch von ihrer Vernunft. Die Wissensgesellschaft und mit ihr ihre unternehmerische Hochschule organisieren somit eine „häusliche, obzwar noch so große Versammlung“ (Kant 1784: 487), d.h. ein quasiinternes Zusammentreffen, das zu einer Domestizierung des Vernunftgebrauchs führt.

Dies spiegelt sich nicht zuletzt darin, dass pädagogische Formen in „Lernumgebungen“ transformiert werden, welche die zu vermittelnde Materie nicht mehr zu einem öffentlichen Anliegen, sondern zu einem Ressourcenpool, und Studien- und Unterrichtszeit zu „produktiver Zeit“ machen. Bildung wird dabei zur „Investitionszeit“, die effektiv und zweckmäßig zu sein hat, weshalb die Produktion von Lernergebnissen und die Zufriedenstellung (der Studierenden) im Sinne einer Maximierung von (individuellen) Lernzuwächsen immer stärker beschleunigt werden.

Die Lernumgebung erscheint somit als perfekter Spiegel der heutigen hyperaktiven, *beschleunigten* Gesellschaft, die auf möglichst effiziente und ertragreiche Weise (sowohl für die Studierenden als auch für diejenigen, die deren Lernprozesse „begleiten“) auf Kapitalrendite abzielt. Dieser Raum ist deshalb keine Materialisierung (oder Intensivierung im Sinne Humboldts) von Muße, keine Zeit des Aufschubs und des kollektiven Experiments mehr, sondern eine Zeit der Investition und der Produktion, die auf Leistung und Effizienz fokussiert ist.

Die Organisationsweise der Bildung beruht dabei auf einer Zusammenstellung *personalisierter* Lernpfade, die das Ziel verfolgen, optimale Lernzuwächse zu erreichen, während Professorinnen und Professoren dazu angehalten werden, die Funktion von professionellem Unterrichtspersonal wahrzunehmen und ihre Lehrtätigkeit nicht länger als wesentlich für die Weiterentwicklung des (kollektiven) Denkens zu betrachten, sondern sie in den Dienst der ko-konstruktiven Produktion von Lernergebnissen zu stellen.

Dies macht Studierende ebenso wie Professorinnen und Professoren zu individuellen Lernenden, die *privaten Gebrauch* von ihrer Vernunft machen und sich nicht auf einen gemeinsamen Gegenstand beziehen,

sondern auf Ressourcen. Damit einher geht die ständige Angst, Zeit zu verlieren und nicht produktiv zu sein. Gleichwohl werden Mobilisierung (maximale Ausschöpfung von Ressourcen, seien dies menschliche, physische, soziale oder kulturelle) und Personalisierung (maximale Anpassung an individuelle Bedürfnisse, z.B. durch die Erstellung von Persönlichkeitsprofilen, die in digitalen Lernumgebungen zunehmend eingesetzt werden), als zentrale Komponenten von Lernumgebungen, als adäquate Reaktion auf Herausforderungen aufgefasst, die sich im Zusammenhang mit Produktivität, konkret: mit der Erhöhung der Wertschöpfung, ergeben. Was daraus folgt, ist die Erfahrung, keine Zeit zu haben.

Vor diesem Hintergrund kann argumentiert werden, dass eine große Gefahr für die akademische Freiheit nicht so sehr darin besteht, dass Hochschulen auch von anderen Geldgebern als dem Staat finanziert werden, sondern vielmehr darin, dass heute alle Arten der finanziellen Förderung, und damit sogar jene durch öffentliche Mittel, zunehmend an die Entwicklung eines bestimmten unternehmerischen und gewinnorientierten Ethos gebunden sind, das die Gewährleistung von Unabhängigkeit fundamental tangiert.

Zudem ist es vielleicht auch nicht zu weit hergeholt – so überraschend es klingen mag –, zu behaupten, dass eine sogar noch größere Gefahr für Autonomie und Unabhängigkeit darin besteht, dass pädagogische Formen nun als „Lernumgebungen“ im oben skizzierten Sinne aufgefasst werden, die es nicht länger mehr erlauben, akademische Bildung als wesentliches Element einer Methodologie des öffentlichen Vortrags zur Förderung des wissenschaftlichen Fortschritts (und der Unabhängigkeit der Wissenschaft) zu betrachten, einer Methodologie, die diesen Fortschritt jedoch zugleich auch verlangsamt, da sie ihn öffentlich präsentiert und ihn kritischer Reflexion aussetzt.

In einem solchen Kontext ist es offensichtlich, dass der humanistische Ruf nach Autonomie allein nicht mehr ausreicht. „Autonomie“ sollte nicht einfach als solche geltend gemacht werden, sondern es geht vielmehr darum, die Hochschule als pädagogische Form (d.h. als kollektive Beschäftigung mit wissenschaftlichen Fragen) zurückfordern, die zur *Gestaltung einer Zukunft* beiträgt – dies jedoch nicht, indem Lernergebnisse oder Wissen produziert werden, sondern indem Wissen und Wissenschaft sozusagen vor einer versammelten Öffentlichkeit, einem denkenden Publikum, auf die Probe gestellt werden.

Zukunft bleibt hierbei stets mit einer fundamentalen Ungewissheit verbunden: Wir wissen nicht, wie diese Zukunft aussehen wird, zumal wir nicht einmal wissen, was wir nicht wissen. Ebenfalls unbekannt ist, wie und inwiefern die rationalen Überlegungen, unabdingbaren Abstrak-

tionen und gegebenenfalls neuen Fakten, welche die Wissenschaft produziert, Konsequenzen für das alltägliche Leben zeitigen werden, weshalb es gilt, diesbezüglich wachsam zu sein.

5. Aufmerksamkeit statt Exzellenz: Hochschulen als Orte des kollektiven Nachdenkens und Experimentierens

Von den oben dargelegten Ausführungen ausgehend können pädagogische Formen auch als Formen des Achtgebens (auf die gemeinsame Welt, die Zukunft und die kommenden Generationen) gesehen werden. Was es demnach zurückzufordern gilt, sind Hochschulen, die in erster Linie umsichtig-aufmerksame, Sorge tragende Versammlungen sind und keine Produktionsmaschinen. Diese Achtsamkeit bezieht sich auf Praktiken (Strukturen, Rituale, Technologien, Zahlen) und hat durchaus ihren Preis, wie dies in der englischen Fügung „to pay attention“ zum Ausdruck kommt.

Die Hochschule als *universitas studii* gibt auf die *gemeinsame* Welt acht und entwickelt Praktiken und Technologien, die im Sinne des französischen „faire attention“ aufmerksam *machen* und einem Etwas in der Welt (nicht in erster Linie uns selbst) Macht verleihen, sodass es zum Nachdenken anregt, die Aufmerksamkeit fesselt, bewegt und verpflichten kann. Die Voraussetzung dafür besteht in der „Begegnung“ mit der Welt bzw. dem Phänomen, was wiederum die Anerkennung dessen nach sich zieht, dass wir nicht allein auf der Welt sind („Nous ne sommes pas seuls au monde“, Nathan 2001). Dies mag trivial klingen, ist aber in Tat und Wahrheit etwas, was „wir“, d.h. die Menschen, permanent zu vergessen scheinen. Dass wir nicht allein sind, bedeutet, dass es Dinge, Tiere, Pflanzen, Flüsse, Geister, Ursachen, Landschaften, Ideen etc. gibt, mit denen es Wege des Zusammenlebens „auszuhandeln“ gilt.

Entsprechend gehört zu einem Hochschulstudium der Versuch, mithilfe von Beschreibungen, Erklärungen und Narrationen zu verstehen, was diese Begegnungen eigentlich bedeuten. Es geht somit nicht nur um die Produktion oder den Transfer von Wissen, sondern auch darum, dieses Wissen und das, was man sieht und denkt, auf die Probe zu stellen. In diesem Zusammenhang bezieht sich „experimentell“ mindestens auf die Annahme oder die Überzeugung, dass das Ergebnis nicht bereits im Vorherein festgelegt werden kann und dass die Tätigkeit des Studierens kein geplanter, outputgesteuerter Produktionsprozess ist, sondern stets im Modus des Versuchsens und Prüfens vor sich geht.

Dies bedeutet, dass es in einem Hochschulstudium nicht nur um das Produzieren und Verbreiten von Wissenschaft und Wissen bzw. um die

Methoden für dessen Produktion geht, sondern dass ein Studium ein ganz spezifischer Weg ist, dies zu tun, ein Weg, der so beschaffen ist, dass es möglich wird, in Bezug auf die Wissenschaft wachsam zu sein, aufmerksam zu bleiben, Sorge zu tragen und achtgeben zu können. Auf diese Weise werden das Forschen und das Teilen von Wissenschaft zu einem bestimmten Element einer *Denkbewegung* und deren Geschichte, die, wie Michel Foucault sagte, „the history of the way people begin to take care of something, of the way they become anxious about this or that“ (Foucault 2001: 74; Hervorhebung JM) darstellt.

Ein Universitätsstudium besteht folglich nicht in der Begleitung und Unterstützung von personalisierten Lernpfaden, sondern in der öffentlich-kollektiven Beschäftigung mit wissenschaftlichen Fragen. Allerdings ist ein „öffentliches Studium“, wie Stengers (2013) festhält, nicht einfach das Gleiche wie eine Arbeitssitzung oder eine Konferenz mit Kolleginnen und Kollegen. Vielmehr geht es um den Moment, in dem *Wissen oder Wissenschaft den Kontext der disziplinären Forschung verlässt*, d.h. denjenigen Kontext, der lediglich einen Austausch mit Fachkolleginnen und Fachkollegen (manchmal auch aus anderen Disziplinen) ermöglicht. Denn dieser mündet meist in das Fazit, dass die Öffentlichkeit nicht fähig sei, am Diskurs teilzunehmen, sondern Expertinnen und Experten benötigt würden, um vernünftige Lösungen zu finden (Stengers 2013).

Demgegenüber sollte die Frage eher lauten, wie gemeinsam mit denjenigen, die von den Aktivitäten und Entscheidungen der Wissenschaft betroffen sind (die Studierenden, die sogenannte „Praxis“ oder das „Feld“, aber auch die Flüsse, Wörter, Landschaften, Geister etc. – vgl. oben: „Wir sind nicht allein“), nachgedacht werden kann und wie sie einbezogen werden können. Forschende sollten bei der Auseinandersetzung mit den Konsequenzen dessen, was sie tun und sagen, nicht die Position von Expertinnen und Experten einnehmen, denn solche Situationen unterscheiden sich von traditionellen Konferenzen und Kolloquien mit Fachkolleginnen und Fachkollegen.

In einem öffentlichen Studium geht es darum, diesen Kontext zu verlassen, ohne jedoch in eine Form des Unterrichts zu verfallen, der von anderen niedergeschrieben oder verarbeitet werden muss, um Lernergebnisse zu produzieren. Es geht vielmehr darum, die Öffentlichkeit im Sinne Kants auf Augenhöhe anzusprechen. Mit einem Hochschulstudium einher geht somit, dass experimentelle Forschung – verstanden als vertieftes Nachdenken, Begegnung mit der Welt und damit als Achtsamsein – an die Öffentlichkeit getragen wird.

Wenn die Funktion eines Hochschulstudiums nun in der Möglichkeit besteht, das Denken anzuregen, indem eine Gruppe von Menschen sich

gemeinsam mit einer Frage beschäftigt, dann kann der Fokus beispielsweise auf Techniken, Artefakte, Architektur oder das Habitat bzw. den Lebensraum gerichtet werden. Wie aber kann ein Text, ein Virus oder ein Fluss zu einem Denkanlass werden? Wie sollen z.B. Bildschirme eingesetzt werden, damit sie nicht zu einem „individually absorbing device“ (Decuyper 2015: 193) werden, sondern es ermöglichen, Öffentlichkeit herzustellen? Diesbezüglich geht es um die *Kunst*, der Frage (oder dem „Ding“), auf die sich die Aufmerksamkeit richten soll, die *Macht* zu geben, das Denken zu aktivieren, sowie ihr eine Präsenz zu verleihen

„that transforms each protagonist's relations with his or her knowledge, hopes, ... and memories, and allows the whole to generate what each one would have been unable to produce separately“ (Stengers 2005: 1002).

Die Vorlesung, das Seminar, die praktischen Übungen im Labor waren bzw. sind vielleicht der privilegierte Ort, an dem dies geschah, geschieht oder zumindest geschehen kann – immer noch geschehen kann.

Die Zurückforderung der Hochschule besteht somit im Versuch, alte und neue Techniken und Praktiken zu entwickeln oder damit zu experimentieren, und zwar mit Blick auf die Konzeption von pädagogischen Formen, die entschleunigen, wachsam und aufmerksam machen und es ermöglichen, die Zukunft zu gestalten, anstatt sie bereits vorab in Form von „Lernergebnissen“ festzulegen, ganz so, als ob sie völlig absehbar sei.

Anstelle einer Innovationsagenda oder eines neuen, von Begriffen wie „Accountability“ und „Impact“ geprägten Regimes für Hochschulen ist angesichts der neuen digitalen Technologien und des von der Politik vorgegebenen Kurses vielleicht eine Forschungsagenda vonnöten, die sich nicht auf „Exzellenzpole“, sondern auf „Aufmerksamkeitspole“ konzentriert und ein pädagogisches Konzept beinhaltet, das es möglich macht, Leitlinien und Strukturen von Lehrformen, welche die kollektive Beschäftigung mit wissenschaftlichen Fragen fördern, zu entwickeln, weiter auszuarbeiten und damit zu experimentieren. Denn das ist, was in der Forderung nach akademischer Freiheit auf dem Spiel steht. Wie die Studierenden in Deutschland dies vor einigen Jahren bereits getan haben, sollten mithin auch Hochschulen Folgendes öffentlich kundtun: Wir sind kein Humankapital, sondern Studierende, Gelehrte, Professorinnen und Professoren.

Literatur

- Ahrens, Sönke (2014): Experiment and exploration: forms of world-disclosure. From epistemology to Bildung. Dordrecht: Springer.
- Bröckling, Ulrich (2002). Diktat des Komparativs. Zur Anthropologie des „unternehmerischen Selbst“, in: Ulrich Bröckling/Eva Horn (Hg.): Anthropologie der Arbeit. Tübingen: Narr, S. 157–173.
- Decuyper, Mathias (2015): Academic practice. Digitizing, relating, existing. Unveröffentlichte Dissertation. Löwen: KU Leuven.
- Durkheim, Emile (1904–1905/1983): L'évolution pédagogique en France (Cours pour les candidats à l'Agrégation prononcé en 1904–1905). URL classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/evolution_ped_france/evol_ped_france_1.pdf (2.7.2016)
- Europäische Kommission (2006): Communication from the commission to the council and the European parliament. Delivering on the modernisation agenda for universities: Education, research and innovation. Brüssel: Commission of the European Communities.
- Foucault, Michel (2001): Fearless Speech. Los Angeles: Semiotext(e).
- Illich, Ivan (1991): Text and university: On the idea and history of a unique institution. Bremen: Universität Bremen.
- Kant, Immanuel (1784): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?, *Berlinische Monatsschrift* 12, S. 481–494.
- Kuhn, Thomas S. (1976): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen: Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Latour, Bruno (2004): Von „Tatsachen“ zu „Sachverhalten“: Wie sollen die neuen kollektiven Experimente protokolliert werden?, in: Henning Schmidgen/Peter Geimer/Sven Dierig (Hg.): Kultur im Experiment. Berlin: Kadmos, S. 17–36.
- Masschelein, Jan/Simons, Maarten (2013): In defence of the school. A public issue. Löwen: E-ducation, Culture & Society Publishers.
- Masschelein, Jan/Simons, Maarten (2015): Education in times of fast learning: the future of the school, *Ethics and Education* 10(1), S. 84–95.
- Müller, Markus (2015): Akademische Freiheit. Interview mit Prof. Dr. Markus Müller [Video]. URL <https://phzh.ch/de/Forschung/Forschung-auf-einen-Blick/akademische-freiheit/interview-mit-markus-mueller> (17.7.2016)
- Nathan, Tobie (2001): Nous ne sommes pas seuls au monde. Les enjeux de l'ethnopsychiatrie. Paris: Le Seuil.
- Stengers, Isabelle (2000): The invention of modern science. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Stengers, Isabelle (2003): Wetenschappen en duisternis: een verhaal dat pas begint, in: Isabelle Stengers/Gilbert Hottois (Hg.): Wetenschappelijke en bio-ethische praktijken. Reflecties over hun ethische en politieke aspecten. Budel: Damon, S. 9–49.
- Stengers, Isabelle (2005): The cosmopolitical proposal, in: Bruno Latour/Peter Weibel (Hg.): Making Things Public. Atmospheres of Democracy. S. 994–1003. Cambridge: MIT Press.
- Stengers, Isabelle (2013): Une autre science est possible! Paris: La Découverte.
- von Humboldt, Wilhelm (1810/1903): Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin, in: Königlich Preussische Akademie der Wissenschaften (Hg.): Wilhelm von Humboldts gesammelte Schriften. Akademie-Ausgabe, 2. Abteilung: Politische Denkschriften I, 1802–1810, Band 10. Berlin: Behr's Verlag, S. 250–260.

die hochschule. journal für wissenschaft und bildung

Herausgegeben von Peer Pasternack
für das Institut für Hochschulforschung (HoF)
an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Redaktion: Daniel Hechler

Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg, Collegienstraße 62, D-06886 Wittenberg
<http://www.diehochschule.de>

Kontakt:

Redaktion: daniel.hechler@hof.uni-halle.de

Vertrieb: Tel. 03491/466 254, Fax: 03491/466 255, eMail: institut@hof.uni-halle.de

ISSN 1618-9671, ISBN 978-3-937573-56-4

Die Zeitschrift „die hochschule“ versteht sich als Ort für Debatten aller Fragen der Hochschulforschung sowie angrenzender Themen aus der Wissenschafts- und Bildungsforschung. Als Beihefte der „hochschule“ erscheinen die „HoF-Handreichungen“, die sich dem Transfer hochschulforscherischen Wissens vor allem in die Praxis der Hochschulentwicklung widmen.

Artikelmanuskripte werden elektronisch per eMail-Attachment erbeten. Ihr Umfang soll 25.000 Zeichen nicht überschreiten. Für Rezensionen beträgt der Maximalumfang 7.500 Zeichen. Weitere Autoren- und Rezensionshinweise finden sich auf der Homepage der Zeitschrift: www.diehochschule.de >> Redaktion.

Das Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF), 1996 gegründet, ist ein An-Institut der Martin-Luther-Universität (www.hof.uni-halle.de). Es hat seinen Sitz in der Stiftung Leucorea Wittenberg und wird geleitet von Peer Pasternack.

Als Beilage zu „die hochschule“ erscheint der „HoF-Berichterstatte“ mit aktuellen Nachrichten aus dem Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg. Daneben publiziert das Institut die „HoF-Arbeitsberichte“ (http://www.hof.uni-halle.de/publikationen/hof_arbeitsberichte.htm) und die Schriftenreihe „Hochschul- und Wissenschaftsforschung Halle-Wittenberg“ beim BWV Berliner Wissenschafts-Verlag. Ein quartalsweise erscheinender eMail-Newsletter kann abonniert werden unter <http://lists.uni-halle.de/mailman/listinfo/hofnews>.

Abbildung vordere Umschlagseite: Rektor Max Horkheimer auf dem Frankfurter Universitätsfest im Jahr 1952 (Archivzentrum der Universitätsbibliothek Frankfurt a.M., Nachlass Max Horkheimer, <http://www.ub.uni-frankfurt.de/archive/horkheimer.html>)

Akademische Freiheit. ‚Core Value‘ in Forschung, Lehre und Studium

Peter Tremp, Sarah Tresch:

Akademische Freiheit als ‚core value‘ von Hochschulen. Zur Einleitung7

Rudolf Stichweh:

Akademische Freiheit in europäischen Universitäten.

Zur Strukturgeschichte der Universität und des Wissenschaftssystems 19

Jan Masschelein:

Akademische Freiheit und das Prinzip „Schule“.

Öffentliche Begegnungsorte als Voraussetzung für Autonomie37

Harald A. Mieg:

Akademische Freiheit an Fachhochschulen:

Begrenzt und befördert durch Berufsorientierung54

Peter Tremp:

Lehrfreiheit und didaktische Expertise68

Ludwig Huber:

Lernfreiheit, Lehrfreiheit und Anwesenheitspflicht81

Götz Fabry, Christian Schirlo:

Akademische Freiheit in professionsorientierten Studiengängen.

Das Beispiel Humanmedizin94

Timo Becker, Sebastian Kaiser-Jovy:

Zur Fragwürdigkeit von Praxisorientierung

im Rahmen der Hochschulbildung 104

FORUM

Matthias-Wolfgang Stoetzer, Klaus Watzka:

Teures Window Dressing. Akkreditierung als Qualitätssicherung
von Studiengängen? 114

GESCHICHTE

Peer Pasternack:

25 Jahre Aufarbeitung, Erforschung und Dokumentation der
akademischen Medizin in der DDR. Sichtachsen durch ein Literaturfeld 127

PUBLIKATIONEN

Peer Pasternack, Daniel Hechler:

Bibliografie: Wissenschaft & Hochschulen
in Ostdeutschland seit 1945 147

Autorinnen & Autoren 181

Autorinnen & Autoren

Timo Becker, Prof. Dr., Professor für Ästhetik und Management, Rektor der Hochschule für Kunst, Design und Musik in Freiburg. eMail: timo.becker@hkdm.de

Götz Fabry, Dr. med., Arzt und Akademischer Oberrat an der Medizinischen Fakultät der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg. eMail: fabry@uni-freiburg.de

Daniel Hechler M.A., Forschungsreferent am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF). eMail: daniel.hechler@hof.uni-halle.de

Ludwig Huber, Prof. em. Dr. Dr. h.c., Bielefeld. eMail: lwhuber@gmx.de

Jan Masschelein, Prof. Dr., Direktor „Laboratory for Education and Society“, Leiter Forschungsgruppe „Education Culture and Society“ an der Universität Leuven (Belgien). eMail: jan.masschelein@kuleuven.be

Sebastian Kaiser-Jovy, Prof. Dr., Professor für Allgemeine Betriebswirtschaft, insbesondere Sportmanagement an der Hochschule Heilbronn. eMail: sebastian.kaiser-jovy@hs-heilbronn.de

Harald A. Mieg, Prof. Dr., Professor für Forschung und Innovation an der Fachhochschule Potsdam, Honorarprofessor an der Humboldt-Universität zu Berlin, Privatdozent an der ETH Zürich. eMail: harald.mieg@hu-berlin.de

Peer Pasternack, Prof. Dr., Direktor des Instituts für Hochschulforschung (HoF) an der Universität Halle-Wittenberg. Institut für Hochschulforschung (HoF), Collegienstraße 62, 06886 Wittenberg. eMail: peer.pasternack@hof.uni-halle.de; www.peer-pasternack.de

Christian Schirlo, Dr. med., Arzt und Stabsleiter an der Medizinischen Fakultät der Universität Zürich. eMail: christian.schirlo@dekmed.uzh.ch

Rudolf Stichweh, Prof. Dr., Dahrendorf Professur 'Theorie der modernen Gesellschaft', Direktor 'Forum Internationale Wissenschaft', Universität Bonn. eMail: rstichweh@yahoo.de

Matthias-Wolfgang Stotzer, Prof. Dr. rer. oec., Professor für Volkswirtschaftslehre an der Ernst-Abbe-Hochschule Jena. eMail: Matthias.Stotzer@eah-jena.de

Peter Tresp, Prof. Dr., Bildungswissenschaftler, Leiter Abteilung Forschung und Entwicklung, Pädagogische Hochschule Zürich. eMail: peter.tresp@phzh.ch

Sarah Tresch, Dr. phil., Bildungswissenschaftlerin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Forschung und Entwicklung, Pädagogische Hochschule Zürich. eMail: sarah.tresch@phzh.ch

Klaus Watzka, Prof. Dr. rer. pol., Professor für Personalwirtschaft an der Ernst-Abbe-Hochschule Jena. eMail: Klaus.Watzka@eah-jena.de